

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL ACOSO ESCOLAR: UNA MIRADA A LAS PERSPECTIVAS DE VÍCTIMAS, ACOSADORES Y OBSERVADORES

María Ángeles García-Gil*, María-Inmaculada Pedrera Rodríguez**,
Francisco Ignacio Revuelta-Domínguez***
y Jorge Guerra-Antequera•
Universidad de Extremadura

RESUMEN

El acoso escolar es un problema psicosocial grave con consecuencias negativas que afectan tanto en la niñez y la adolescencia como en la edad adulta. El presente estudio con 300 alumnos y alumnas de Educación Secundaria reveló una alta incidencia de intimidación física, verbal social y de coacción. Las víctimas experimentaron ansiedad, depresión y problemas de autoestima. Es crucial implementar programas de prevención e intervención para abordar el acoso y crear un entorno escolar seguro y saludable.

PALABRAS CLAVE: acoso escolar, problema psicosocial, consecuencias negativas, factor de riesgo, educación, prevención.

GENDER DIFFERENCES IN BULLYING: A LOOK AT THE PERSPECTIVES OF VICTIMS, BULLIES AND OBSERVERS

ABSTRACT

Bullying is a serious psychosocial problem with negative consequences that affect both childhood and adolescence as well as adulthood. The present study with 300 secondary school students revealed a high incidence of physical, verbal social and coercive bullying. Victims experienced anxiety, depression, and self-esteem problems. It is crucial to implement prevention and intervention programs to address bullying and create a safe and healthy school environment.

KEYWORDS: Bullying, school bullying, psychosocial problem, negative consequences, risk factor, education, prevention.



1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar, y en particular el acoso escolar, ha sido objeto de preocupación y estudio en todo el mundo. Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), alrededor del 30% de los niños y adolescentes han sido víctimas de acoso escolar en algún momento de su vida, y este problema puede tener graves consecuencias para la salud mental y física de los estudiantes, así como para su rendimiento académico (OMS, 2020). Por ello, resulta necesario profundizar en el conocimiento de esta problemática para poder prevenirla y abordarla de forma efectiva.

Según el informe de la UNESCO (2019), se han reportado diversas tasas de acoso escolar en diferentes regiones del mundo. En Estados Unidos, aproximadamente el 30% de los niños han informado haber sido acosados. En algunos países de Centroamérica, como Guatemala, El Salvador y Costa Rica, se han registrado casos en torno al 20%. En América del Sur, las tasas de acoso escolar varían entre el 20% y el 50%, dependiendo del país. En países europeos, se estima que la tasa de acoso escolar se sitúa entre el 25% y el 40%.

En el caso específico de España, según los datos recopilados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2017, se registraron 1054 casos de niños víctimas de acoso escolar. El informe de la UNESCO también indica que España ha reportado un 15,4% de casos de acoso escolar. Aunque España se encuentra por debajo de la media europea en términos de la tasa de acoso escolar, aún enfrenta un porcentaje significativo de casos, lo que demuestra que sigue siendo una problemática relevante en el país.

2. ACOSO ESCOLAR

Es fundamental abordar el acoso escolar e intimidación, debido a la trascendencia vital de comprender las diversas manifestaciones y modalidades que caracterizan dicho fenómeno.

2.1. ACOSO ESCOLAR E INTIMIDACIÓN

En la sociedad contemporánea, el fenómeno del acoso escolar, comúnmente conocido como *bullying*, ha experimentado un preocupante aumento en los últimos años, generando una gran alarma entre la población. Este problema, que afecta principalmente a las generaciones más jóvenes, ha despertado una creciente

* E-mail: mariagarcia@unex.es.

** E-mail: inmapedretera@unex.es.

*** E-mail: fird@unex.es.

• E-mail: guerra@unex.es.



inquietud debido a las graves consecuencias que conlleva. De manera alarmante, se ha observado una conexión entre el acoso escolar y desenlaces trágicos, como el suicidio. Durante las últimas tres décadas, se ha llevado a cabo una amplia variedad de estudios centrados en el fenómeno del acoso escolar. Esta atención investigativa se debe en gran medida a la constatación de que el concepto de acoso escolar ha sido conceptualizado de formas diversas a lo largo del tiempo, en respuesta a factores como el período histórico, las diferencias culturales y el nivel de desarrollo socioeconómico.

Algunos autores apuntaban que el *bullying* o acoso escolar se caracteriza como una forma de violencia que se produce entre compañeros en entornos educativos. Este autor define el acoso escolar en el aula como la experiencia repetida de rechazo social por parte de uno o varios estudiantes, lo que coloca a los estudiantes acosados en el rol de «víctimas de sus compañeros». Por otro lado, presenta una definición más completa y matizada del acoso escolar, describiéndolo como una forma de violencia interpersonal que puede tener efectos negativos en el desarrollo y la educación del alumnado involucrado, tanto en el rol de víctimas como de agresores.

En consonancia con estos estudios, se destaca la importancia de comprender las diferentes formas de acoso escolar. Así, sostienen que el acoso escolar se puede clasificar en cuatro categorías principales: físico, verbal, psicológico y *cyberbullying*. Estas formas de acoso tienen impactos negativos significativos en la salud mental, social, académica y psicológica de los estudiantes que son objeto de acoso, como señalan varios autores. Estos hallazgos subrayan la complejidad y gravedad del fenómeno del acoso escolar, respaldando la necesidad de abordarlo de manera integral y efectiva.

Además de las consecuencias para las víctimas, el acoso escolar también tiene implicaciones negativas para los agresores. Algunos resaltan que el acoso escolar puede tener efectos duraderos en la vida de las víctimas, como un mayor riesgo de problemas de salud mental, incluidos trastornos de estrés postraumático y tendencias suicidas. Por otro lado, los agresores también se enfrentan a consecuencias negativas a largo plazo, y algunos señalan que el comportamiento de intimidación se ha asociado con una mayor probabilidad de involucrarse en conductas delictivas y experimentar dificultades de adaptación en la edad adulta.

Una vez contextualizado el término *acoso escolar* o *bullying* y explorado desde la perspectiva de la intimidación, se evidencia la importancia de considerar la persistencia en el tiempo como una característica definitoria de este fenómeno. Este enfoque se respalda por investigaciones adicionales que destacan el impacto emocional y psicológico que experimentan las víctimas de acoso escolar. La victimización prolongada está asociada con un mayor riesgo de problemas de salud mental en la edad adulta, como la depresión y la ansiedad. El acoso también implica un desequilibrio de poder y una dinámica de dominio entre el agresor y la víctima. Los agresores tienden a mostrar una mayor intención de causar daño, una mayor frecuencia de comportamientos agresivos y una influencia significativa sobre sus compañeros. Esto subraya la complejidad del *bullying* y su impacto en las relaciones interpersonales en el entorno escolar.



Parece por tanto relevante estudiar de manera conjunta el acoso escolar y victimización por intimidación (a nivel físico, verbal, social e interpersonal), la sintomatología (ansiedad, estados de depresión, estrés postraumático y efectos en la autoestima) y la intimidación del encuestado (intimidación que el participante pueda estar ejerciendo sobre otros).

El presente estudio toma como referencia los contextos escolares, puesto que la intimidación ocurre con mayor frecuencia en espacios sin carga educativa y en ausencia del docente encargado. Y es que según el informe presentado en el Pleno del Observatorio de la Convivencia Escolar, el 9,53% de estudiantes indica haber sufrido acoso, mientras que el 9,2% ha experimentado ciberacoso. Ante casos de *bullying*, se observa que el 30,91% del alumnado busca ayuda de un profesor, un 20,17% acude a un familiar y un 14,8% confía en un compañero. Estos datos revelan la importancia de la intervención y apoyo adecuados para abordar el acoso escolar en los centros educativos. Las víctimas de intimidación suelen evitar expresar su situación por temor a ser percibidas como débiles o sufrir represalias. Esta falta de comunicación plantea un desafío en la prevención y abordaje del problema. Como afirmaban en 2022, es esencial fomentar una cultura de confianza, capacitar al personal escolar y crear conciencia en los estudiantes para comunicar y detener el acoso escolar. Garantizar un entorno seguro y de apoyo es fundamental para el bienestar del alumnado.

En cuanto a las consecuencias del acoso escolar, se ha encontrado que las víctimas pueden experimentar un deterioro en su rendimiento académico, manifestado en un bajo desempeño escolar, dificultades de concentración, falta de motivación e interés por el aprendizaje. Además, el acoso escolar puede contribuir al aumento del absentismo y el abandono escolar.

2.2. ACTORES DEL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar implica la participación de diferentes actores que desempeñan roles clave en este fenómeno. La comprensión de las responsabilidades de cada uno de estos actores es fundamental para abordar de manera efectiva el problema del acoso escolar. Los principales actores involucrados son la víctima, el agresor y el observador.

La víctima es el individuo que sufre daño físico y psicológico como resultado de la intimidación persistente de otro individuo o grupo. Existen dos tipos distintos de víctimas: víctimas pasivas o víctimas sometidas. Las víctimas a menudo exhiben condiciones tales como debilidad física o mental, baja autoestima, ansiedad o liderazgo pasivo.

Por otro lado, el agresor es una persona o un grupo que se involucra en comportamientos destructivos. Las actitudes y acciones de los agresores juegan un papel significativo en el desarrollo de los eventos de acoso escolar. Los perfiles típicos de los agresores incluyen características como impulsividad, hiperactividad, agresión reactiva y conducta disruptiva. Se identificaron tres tipos de agresores: activos y directos; indirectos; así como perseguidores y pasivos.



Finalmente, los observadores también desempeñan un papel en el acoso escolar. Según los observadores son espectadores que presencian la violencia escolar pero no pueden prevenirla ni responder ante ella. Existen dos categorías de observadores: los indiferentes, que muestran falta de interés por la situación, y los culpables, que saben que deberían intervenir pero no lo hacen debido a la falta de habilidades necesarias.

2.3. DIFERENCIAS DE SEXO EN ACOSO ESCOLAR

Los estudios epidemiológicos han encontrado que el porcentaje de estudiantes que informan haber sido víctimas de acoso escolar varía ampliamente en diferentes contextos y países. Investigadores que examinaron múltiples estudios sobre el tema encontraron que la prevalencia del acoso escolar variaba entre el 9% y el 98%, dependiendo de la ubicación y las metodologías utilizadas. En cuanto a la prevalencia del acoso escolar puede ser más alta en la adolescencia temprana.

Estudios actuales llevados a cabo, han llegado a la conclusión de que tanto hombres como mujeres describen situaciones de conflicto en calidad de observadores. Dentro de este contexto, han señalado la existencia de diferencias significativas entre los sexos en cuanto a la manifestación del acoso escolar y sus implicaciones en la salud mental. Además, se determinaron que los hombres tienen una mayor probabilidad de cometer actos violentos, mientras que las mujeres tienen más posibilidades de ser víctimas. Por otra parte, se ha observado que, en comparación con los hombres, las mujeres que son víctimas de acoso escolar presentan un mayor riesgo de desarrollar trastornos del control de impulsos y trastornos afectivos como resultado del trauma experimentado. Además, es frecuente que la depresión y la ansiedad social se manifiesten de forma concomitante.

Los resultados de un estudio realizado, revelaron que el 39,2% de los participantes había sido víctima de acoso, siendo el 50,3% hombres y el 49,7% mujeres. Asimismo, el 38,4% admitió haber participado en algún tipo de comportamiento agresivo hacia otra persona, con un 53,4% de hombres y un 46,6% de mujeres. Por último, los participantes informaron que en más de una ocasión habían presenciado conductas de intimidación, siendo el 46,6% hombres y el 53,4% mujeres.

2.4. EL PROBLEMA Y LA IMPORTANCIA DEL PRESENTE ESTUDIO

La presente investigación se enfoca en abordar el problema del acoso escolar y su importancia en la actualidad, con el objetivo de ampliar nuestra comprensión sobre este fenómeno. A través del análisis de datos, se pretende cuestionar y mejorar los estudios previos existentes, así como desarrollar un método más preciso para medir la intimidación y el acoso en el entorno escolar. Hasta ahora, la mayoría de las investigaciones sobre acoso escolar han adoptado una perspectiva unidimensional, lo que limita nuestra comprensión de su complejidad. Este estudio busca superar esta limitación al adoptar un enfoque multidimensional que refleje de manera más



precisa la naturaleza del acoso escolar. Al hacerlo, podremos obtener una visión más completa de cómo se manifiesta este problema en las escuelas y sus consecuencias en los estudiantes involucrados.

Además, este estudio se propone evaluar la equidad en la medición del abuso entre géneros. En lugar de asumir que hombres y mujeres experimentan niveles similares de acoso, se buscará proporcionar evidencia empírica que respalde o refute esta suposición. Esto permitirá realizar comparaciones válidas entre los niveles de intimidación experimentados por hombres y mujeres, lo cual es fundamental para informar el desarrollo de políticas y estrategias de intervención efectivas destinadas a reducir el acoso escolar en las escuelas. Los objetivos de esta investigación son de vital importancia, ya que contribuirán significativamente a nuestro conocimiento del acoso escolar en la ESO. Al examinar la equidad entre géneros en la experiencia de abuso, podremos abordar de manera más efectiva este problema tan crucial en el ámbito educativo. Además, al promover un entorno de aprendizaje más seguro e inclusivo para todos los estudiantes, estaremos fomentando su bienestar emocional, social y académico.

3. MÉTODO

Este apartado abarca la descripción de los participantes, el instrumento utilizado y el procedimiento llevado a cabo. Se detallan las características demográficas de los participantes, así como la selección y número de sujetos.

3.1. PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra aleatoria de 300 alumnos de Educación Secundaria, de los cuales el 68,56% correspondía a mujeres. Para llevar a cabo la selección de participantes, se solicitó a la Junta de Extremadura información sobre los institutos de Educación Secundaria y el número de alumnos matriculados en la provincia de Badajoz. A partir de estos datos, se seleccionaron de manera aleatoria dos centros educativos de dicho grupo. Posteriormente, se procedió a realizar una selección aleatoria de clases dentro de cada uno de los centros. Todos los estudiantes que fueron seleccionados de las clases y que otorgaron su consentimiento para participar en el estudio fueron incluidos en la muestra.

Asimismo, se tomaron las medidas necesarias para salvaguardar la confidencialidad de los datos recopilados durante el estudio. Se obtuvo el consentimiento informado tanto de los participantes como de sus progenitores o tutores legales, siguiendo los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. Se aseguró a los participantes que su participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin sufrir consecuencias negativas.



3.2. INSTRUMENTOS

Para la recolección de datos en este estudio, se utilizaron varios instrumentos. En primer lugar, se aplicó un cuestionario que incluía preguntas sociodemográficas para conocer la edad, género, nivel educativo y otras variables relevantes de los participantes.

Además, se utilizó la escala abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A, que está diseñado para evaluar la intimidación en niños y adolescentes de 8 a 19 años. Esta escala consta de tres subescalas: victimización por intimidación, sintomatología y la intimidación del encuestado. La subescala de victimización por intimidación incluye preguntas sobre la intimidación a nivel físico, verbal, social e interpersonal; la subescala de sintomatología engloba preguntas sobre ansiedad, estados de depresión, estrés postraumático y efectos en la autoestima; y la subescala de intimidación del encuestado contiene preguntas sobre la intimidación que el participante pueda estar ejerciendo sobre otros.

Las opciones de respuesta en esta escala son de naturaleza categórica, y van desde «nunca» hasta «muy pocas veces» y «muy a menudo». En este estudio, se utilizó una versión corta del CIE-A, que consta de 36 preguntas (12 para situaciones de victimización, 12 para intimidación del encuestador y 12 sobre somatología). Cada subescala se evaluó y clasificó de forma independiente.

La utilización de estos instrumentos permitió obtener información valiosa sobre la intimidación y sus consecuencias en diferentes grupos etarios y géneros. Además, la versión abreviada del CIE-A utilizada en este estudio facilitó la recolección de datos y permitió una evaluación eficiente y precisa de las variables de interés.

3.3. PROCEDIMIENTO

Una vez obtenida la autorización del director y el equipo de orientación de cada centro educativo, se procedió a la aplicación del cuestionario en cada clase. Tanto los padres/tutores legales como los estudiantes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio y se obtuvo su consentimiento para participar en la investigación. Se garantizó a los participantes que toda la información proporcionada se mantendría en estricta confidencialidad y solo se utilizaría con fines de investigación.

La administración del cuestionario se llevó a cabo en grupos, siguiendo las disponibilidades horarias ofrecidas por los centros. El tiempo estimado para completar el cuestionario fue de aproximadamente 10-20 minutos. Durante este proceso, un investigador y un maestro del centro estuvieron presentes para responder cualquier pregunta que pudiera surgir por parte de los participantes.

La recopilación de datos se llevó a cabo en el año 2022, siguiendo los principios éticos establecidos por la Asociación Americana de Psicología. Se siguieron estrictamente todas las instrucciones relacionadas con la voluntariedad de participación y la confidencialidad de los datos, asegurando el cumplimiento de las normas éticas.





TABLA 1. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS VARIABLES VÍCTIMA, ACOSADOR, OBSERVADOR

	VÍCTIMA	ACOSADOR	OBSERVADOR
Media	.3237	.0883	2.1833
Desv. Desviación	.47403	.22701	1.31739

TABLA 2. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (SD) DE LAS VARIABLES VÍCTIMA, ACOSADOR Y OBSERVADOR EN FUNCIÓN DEL SEXO (HOMBRE O MUJER). PRUEBA U DE MANN-WHITNEY (*p*)

	VÍCTIMA	ACOSADOR	OBSERVADOR
	Media (SD)	Media (SD)	Media (SD)
Hombre	0.35 (0.57)	0.11 (0.22)	1.81 (1.37)
Mujer	0.31 (0.42)	0.08 (0.23)	2.35 (1.26)
<i>p</i>	0.662	0.03	0.001

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis estadístico, se empleó el *software* SPSS versión 25.0. En primer lugar, se procedió al cálculo de las tres escalas que componen el instrumento CIE-A, utilizando los ítems correspondientes a cada una de ellas. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de las tres escalas del instrumento (Víctima, Agresor, Observador), donde se obtuvieron los valores de medias y desviaciones estándar de la tabla 1.

Para evaluar la posible dependencia o independencia de las tres escalas con respecto al sexo, se llevó a cabo una serie de pruebas estadísticas. En primer lugar, se realizaron pruebas de normalidad de Kolmogorov para verificar la distribución de las variables. Sin embargo, los resultados de estas pruebas arrojaron valores significativos, lo que indica que no se cumplió la suposición de normalidad en las variables. Dado este resultado, se optó por utilizar una prueba no paramétrica para analizar las diferencias entre hombres y mujeres en las tres escalas.

Específicamente, se aplicó la prueba de independencia U de Mann-Whitney para evaluar si existían diferencias significativas entre los géneros en las tres escalas. Los resultados de las medias y desviaciones estándar, así como los valores *p* asociados a esta prueba, se presentan en la tabla 2 del artículo (todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con un nivel de confianza del 95%).

La utilización de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney permite realizar comparaciones entre los grupos de hombres y mujeres en las tres escalas, sin requerir la suposición de normalidad en los datos. Los resultados obtenidos de esta

TABLA 3. CORRELACIONES DE SPEARMAN ENTRE LAS VARIABLES VÍCTIMA, ACOSADOR Y OBSERVADOR

Coficiente	Correlación	VÍCTIMA	ACOSADOR
Acosador		0.443*	-----
Observador		0.037	-0.027
*($p < 0,05$)			

prueba proporcionan evidencia sobre la existencia o no de diferencias significativas entre los géneros en cada una de las escalas evaluadas. Estos hallazgos contribuyen a la comprensión de las posibles relaciones entre el sexo y las puntuaciones en las escalas del instrumento CIE-A.

En la tabla 2 se presentan los resultados obtenidos para las escalas de Acosador y Observador. Se observa que el valor p asociado a estas escalas es significativo ($p < 0.05$), lo que indica que hay una diferencia significativa entre hombres y mujeres en estas dos escalas. Con un nivel de confianza del 95%, podemos aceptar la hipótesis de que existen diferencias significativas de género en las escalas de Acosador y Observador.

Además, se realizaron pruebas estadísticas de correlación para examinar la asociación entre las tres escalas. Dado que las variables no cumplen el supuesto de normalidad, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados de estas pruebas se presentan en la tabla 3.

En la tabla 3 se presentan los coeficientes de correlación entre las variables Observador/Víctima y Observador/Acosador, los cuales muestran valores cercanos a cero. Por lo tanto, con un nivel de confianza del 95%, podemos aceptar la hipótesis de que no hay una correlación significativa entre estas variables. En contraste, el coeficiente de correlación entre las variables Acosador/Víctima tiene un valor de 0.443, lo que indica una correlación positiva de magnitud media entre ambas variables.

Además, se consideró relevante proporcionar información detallada sobre la sintomatología relacionada con la ansiedad y los efectos en la autoestima. De los estudiantes encuestados, el 12,7% respondió «a veces» a la pregunta sobre estos síntomas, y de este grupo, solo el 1% eran hombres, mientras que el 11,3% eran mujeres. En cuanto a aquellos que respondieron «casi siempre» (3,3%), el 0,3% eran hombres y el 3% eran mujeres. Por último, en relación a aquellos que respondieron «siempre» (2,3%), el 1,3% eran hombres y el 1% eran mujeres.

En cuanto a la pregunta sobre la frecuencia con la que los estudiantes sienten miedo o angustia al ir al instituto, del 3,3% que respondieron «a veces», el 1,3% eran hombres y el 1,7% eran mujeres. Del 2% que respondieron «casi siempre», tanto hombres como mujeres representaban el 1%. Finalmente, el 0,7% respondió «siempre», siendo todas las respuestas en mujeres.



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar las formas de intimidación en 300 estudiantes de secundaria de Badajoz en función del sexo. En primer lugar, en cuanto a la escala Acosador se encontró una diferencia significativa entre hombres y mujeres, con una mayor puntuación en hombres. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que también han observado una mayor implicación masculina en el acoso escolar, entre otros. Sin embargo, también existen estudios que sugieren que las mujeres no son menos agresivas que los hombres, sino que pueden manifestar formas indirectas de agresión.

En segundo lugar, en la escala Observador sí hay una diferencia significativa entre hombres y mujeres, siendo en este caso la escala superior en mujeres, como el de un estudio realizado, donde también encontraron una mayor participación de mujeres como observadoras en situaciones de acoso escolar. Además, estudios como el de García *et al.* (2019) han encontrado que las mujeres suelen ser más empáticas y solidarias, lo que podría influir en su mayor participación como observadoras en situaciones de acoso escolar.

En tercer lugar, en relación con el análisis de la distribución de la escala Víctima, los resultados de nuestro estudio indican que no hay una diferencia significativa entre hombres y mujeres, siendo esta escala similar en ambos sexos. Estos hallazgos difieren de los obtenidos por quienes encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, con un mayor porcentaje de víctimas mujeres. Este resultado contrastante podría deberse a las diferencias en las características de las muestras estudiadas o a los contextos específicos en los que se llevó a cabo la investigación. Por otro lado, el estudio encontró que los estudiantes hombres tenían más probabilidades de ser intimidados que las mujeres. Estos resultados respaldan la idea de que las diferencias en la victimización pueden variar según el contexto y las características de la muestra estudiada. Es importante considerar que factores como la edad, el entorno escolar y las dinámicas de grupo pueden influir en la prevalencia y el patrón de victimización en diferentes estudios.

En el cuarto aspecto analizado, en cuanto a la relación entre las escalas Observador y Víctima, así como Observador y Acosador, se encontró que no hay correlación significativa entre ellas, lo que indica que los valores de una escala son independientes de los valores de la otra escala. Estos resultados coinciden con los hallazgos de varios estudios donde encontraron que los hombres informaron presenciar agresiones físicas con mayor frecuencia que las mujeres, lo que sugiere una discrepancia en la observación del acoso escolar entre los géneros. Por otro lado, se descubrió que las mujeres reportaron una mayor incidencia de haber observado acoso escolar en un estudio realizado en el País Vasco, lo cual contradice los resultados actuales.

En relación con la correlación entre las escalas Acosador y Víctima, se observó una correlación positiva de magnitud media. Esto indica que a medida que aumenta la puntuación en la escala de Acosador, también aumenta la puntuación en la escala de Víctima. Estos hallazgos están en línea con los resultados donde se encontró que algunos estudiantes desempeñan roles tanto de víctimas como de agresores, lo que sugiere una dinámica compleja en las interacciones de acoso escolar.



En relación con la sintomatología, nuestros resultados concuerdan con lo expuesto, quienes encontraron que las víctimas con baja autoestima son más propensas a experimentar sentimientos de inseguridad, ansiedad y depresión. Estos efectos en la autoestima y la salud mental pueden ser consecuencia del acoso escolar y resaltan la importancia de abordar de manera integral el impacto psicológico en las víctimas.

Los resultados de este estudio resaltaron algunas limitaciones y también plantearon nuevas áreas de investigación. Una de las limitaciones a tener en cuenta es la necesidad de considerar otros factores que podrían influir en los resultados, como la dinámica de género específica del acoso escolar. Sería importante investigar si las chicas experimentan acoso de otras chicas o de varios individuos, y si los chicos son objeto de acoso por parte de otros chicos. Comprender estas dinámicas específicas del género puede proporcionar una visión más completa de la naturaleza y las causas del acoso escolar. Otra limitación se relaciona con el método de recopilación de datos utilizado, que se basó principalmente en cuestionarios y autoinformes. Esta metodología puede introducir sesgos debido a la subjetividad de las respuestas y la posibilidad de omitir información relevante. Sería recomendable complementar los datos obtenidos con otros métodos de recopilación, como observaciones directas o evaluaciones clínicas, para obtener una perspectiva más completa y objetiva de las variables estudiadas. Esto permitiría corroborar y enriquecer los resultados obtenidos mediante la triangulación de diferentes fuentes de información, mejorando así la validez y confiabilidad de los hallazgos.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones prácticas para la prevención e intervención en situaciones de intimidación en el ámbito escolar. En primer lugar, al identificar diferencias significativas entre hombres y mujeres en las escalas de Acosador y Observador, se destaca la importancia de considerar el género como un factor relevante al diseñar programas de prevención y políticas de intervención. Es necesario abordar de manera diferenciada las manifestaciones de intimidación que se presentan en cada género, proporcionando estrategias específicas que atiendan las necesidades particulares de hombres y mujeres en relación con este fenómeno.

Además, la correlación positiva de magnitud media encontrada entre las escalas de Acosador y Víctima subraya la importancia de abordar tanto a los agresores como a las víctimas en las intervenciones contra la intimidación. Los programas preventivos deben enfocarse en el fomento de habilidades de resolución de conflictos, promoción de la empatía y mejora de las habilidades sociales en todos los estudiantes, con el objetivo de prevenir la aparición de roles agresivos y de víctima.

En relación con la sintomatología asociada a la intimidación, los resultados resaltan la necesidad de brindar apoyo emocional y psicológico a las víctimas, especialmente a aquellas con baja autoestima, quienes presentan un mayor riesgo de experimentar ansiedad, depresión y estrés postraumático. Esto implica la implementación de programas de apoyo y atención psicosocial que promuevan la resiliencia y el bienestar emocional de los estudiantes afectados por la intimidación.

RECIBIDO: 12 de junio de 2023; ACEPTADO: 11 de junio de 2024



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKERS, R.L. (2013). *Criminological Theories: Introduction and Evaluation*. Routledge.
- APA. (2016). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>.
- ATHANASIADIS, C., BALDRY, A.C., KAMARIOTIS, T., KOSTOULI, M. y PSALTI, A. (2016). The «net» of the Internet: Risk Factors for Cyberbullying among Secondary-School Students in Greece. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 301-317. <https://doi.org/10.1007/s10610-016-9303-4>.
- AVILÉS, J., IRURTIA, M., GARCIA-LOPEZ, L. y CABALLO, V. (2011). «Bullying/ El maltrato entre iguales: "Bullying"». *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-89.
- AZÚA, E., ROJAS, P., RUIZ, S., AZÚA, E., ROJAS, P. y RUIZ, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*, 91(3), 432-439. <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>.
- BENAVIDES-DELGADO, J. (2022). Acoso escolar en los contextos de recreo: Diferencias de género. *Revista Boletín Redipe*, 11(07), Article 07. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i07.1855>.
- BOSA, M.R., BOHÓRQUEZ, M.C.C., OLARTE, C.F.P. y MALAVER, J.K.S. (2018). Diferencias por sexo en la intimidación escolar y la resiliencia en adolescentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(3), 519-526. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018039914>.
- CAMODECA, M. y NAVA, E. (2022). The Long-Term Effects of Bullying, Victimization, and Bystander Behavior on Emotion Regulation and Its Physiological Correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4), NP2056-NP2075. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>.
- CEREZO, R. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *anales de psicología*, 17(1), 37-43. https://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf.
- CHOCARRO, E. y GARAIGORDOBI, M. (2019). Bullying and cyberbullying: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. <https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.bcds>.
- DEL REY, R. y ORTEGA-RUIZ, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89. <https://www.researchgate.net/publication/28203713>.
- DÍAZ, A., MAQUILÓN, J. y MIRETE, A.B. (2023). Habilidades Sociales en el Contexto Presencial y Online: Interferencia del Uso Problemático de la Videoconsola. *Sisyphus: Journal of Education*, 11(1), 167-179. <https://doi.org/10.25749/sis.28433>.
- DOMÍNGUEZ, J., LÓPEZ, A. y NIETO, B. (2019). Violencia escolar: Diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/10.5209/rced.59997>.
- FARRINGTON, D. y TROFI, M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal behaviour and mental health : CBMH*, 21, 90-98. <https://doi.org/10.1002/cbm.801>.
- GALVÁN, G., CHAVERRA, C., RICARDO, G., VÁSQUEZ DE LA HOZ, F., MARTELO, G., BARCHELOT ACEROS, L. y OVIEDO, J. (2020). Relación entre bullying y conductas suicidas en adolescentes: Una revisión sistemática. *Vertex (Buenos Aires, Argentina)*, 31, 13-20. <https://doi.org/10.53680/vertex.v31i149.79>.



- GARAIGORDOBI L LANDAZABAL, M. y ALIRI LAZCANO, J. (2013). Ciberacoso («cyberbullying») en el País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología conductual = behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 21(3), 461-474. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4534900>.
- GARCÍA, Á.R.S., PEÑATE, M.U., ARGUELLO, H.L.M., PEÑATE, A.V. y GARCÍA, B.J.S. (2023). Acoso escolar y su influencia en el rendimiento académico en alumnado de secundaria en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 5(8), Article 8. <https://doi.org/10.38186/difcie.58.09>.
- GINI, G. y POZZOLI, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>.
- GUTIÉRREZ, N. (2018). *Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: Agresores, víctimas y observadores*. 36(3), 181-189. <https://idus.us.es/handle/11441/88545>.
- HERRERA, M.C., DÍAZ, A.E. y LUDEÑA, M.P. (2023). Efectos del Bullying en el bajo rendimiento escolar en los estudiantes ecuatorianos: Una revisión documental. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(4), Article 4. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5309>.
- HINDUJA, S. y PATCHIN, J. (2021). *Identification, Prevention, and Response*. <https://Cyberbullying.Org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2021.Pdf>.
- KIM, J., Lee, Y. y JENNINGS, W.G. (2022). A Path from Traditional Bullying to Cyberbullying in South Korea: Examining the Roles of Self-Control and Deviant Peer Association in the Different Forms of Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9-10), 5937-5957. <https://doi.org/10.1177/088626052111067022>.
- KIM, J., LEE, Y., LEBAN, L. y JENNINGS, W.G. (2023). Association Between School Bullying Victimization and Sexual Risk-Taking among South Korean Adolescents: The Role of Teacher and Parental Relationships. *Archives of Sexual Behavior*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10508-023-02614-6>.
- LARRAIN, E. y GARAIGORDOBI L, M. (2020). El bullying en el País Vasco: Prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a19>.
- LEE, S.-S., SONG, H. y PARK, J.H. (2021). Exploring Risk and Protective Factors for Cyberbullying and Their Interplay: Evidence from a Sample of South Korean College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13415. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413415>.
- MARTÍNEZ, D.E.V., JIMÉNEZ, W.A.J. y DURÁN, J.M. (2018). *Acoso escolar y habilidades sociales*. (1.ª ed.). Editorial Los Libertadores. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmp0x>.
- MENDOZA GONZÁLEZ, B., GONZÁLEZ, C.R. y BACA, A.B. (2017). Rol de participación en bullying: Y su relación con la ansiedad. *Perfiles Educativos*, 39, 38-51. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58207>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y Formación Profesional, España. (2023). *El Ministerio de Educación y FP presenta el mayor estudio de convivencia escolar realizado en este ámbito*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/05/20230503-observatorioconvivencia.html>.



- MODECKI, K., MINCHIN, J., HARBAUGH, A., GUERRA, N. y RUNIONS, K. (2014). *Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying*. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>.
- MONTAÑEZ, M.V.G. y MARTÍNEZ, C.A.A. (2015). Bullying y violencia escolar: Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>.
- MORATTO, N., CÁRDENAS, N. y BERBESÍ, D.Y. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *CES Psicología*, 5(2), 70-78. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2011-30802012000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- MUÑOZ, N. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055008>.
- OLWEUS, D. (1994). Bullying at School. En L.R. Huesmann (ed.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (97-130). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5.
- OMS (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: Manual práctico*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331022>.
- ORDÓÑEZ, M. y NARVÁEZ, M. (2020). Autoestima en adolescentes implicados en situaciones de acoso escolar. *Maskana*, 11(2), 27-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696613>.
- PADEDES-LASCANO, P., TOAPANTA, I. y BRAVO-PAREDES, A. (2021). Bullying entre adolescentes, una problemática creciente. *INSPILIP*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.31790/inspilip.v3i1.92>.
- PEKRUN, R., FRENZEL, A.C., GOETZ, T. y PERRY, R.P. (2007). Chapter 2 - The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P.A. Schutz y R. Pekrun (eds.), *Emotion in Education* (13-36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>.
- POSTIGO, S., SCHOEPS, K., ORDÓÑEZ, A. y MONTOYA-CASTILLA, I. (2019). What do adolescents say about bullying? *Anales de Psicología*, 35(2), 251-258. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.301201>.
- RAGUSA, A., CAGGIANO, V., OBREGÓN-CUESTA, A.I., GONZÁLEZ-BERNAL, J.J., FERNÁNDEZ-SOLANA, J., MÍNGUEZ-MÍNGUEZ, L.A., LEÓN-DEL-BARCO, B., MENDO-LÁZARO, S., DI PETRILLO, E. y GONZÁLEZ-SANTOS, J. (2023). The Influence of Bullying on Positive Emotions and Their Effect as Mediators between Controllable Attributions of Success and Academic Performance. *Children*, 10(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/children10060929>.
- ROTH, E. (2000). Psicología ambiental: Interfase entre conducta y naturaleza. *Revista Ciencia y Cultura*, 8, 63-78. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-3323200000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- SAVE THE CHILDREN. (2019). *Romper el silencio del Acoso Escolar*. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/actualidad/romper-el-silencio-del-acoso-escolar>.
- SMITH, P.K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S. y TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- SOURANDER, A., BRUNSTEIN KLOMEK, A., IKONEN, M., LINDROOS, J., LUNTAMO, T., KOSKELAINEN, M., RISTKARI, T. y HELENIUS, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With



Cyberbullying Among Adolescents: A Population-Based Study. *Archives of general psychiatry*, 67, 720-728. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>.

- SUÁREZ-GARCÍA, Z., ÁLVAREZ-GARCÍA, D. y RODRÍGUEZ, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación-Journal of Psychology and Education*, 15(1), 1. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>.
- SWEARER, S.M., ESPELAGE, D.L., VAILLANCOURT, T. y HYMEL, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>.
- TRAQUEO, J., GARANDEAU, C. y MALAMUT, S. (2023). Peer victimization and empathy for victims of bullying: A test of bidirectional associations in childhood and adolescence. *Child Development*, n/a(n/a), 1-17. <https://doi.org/10.1111/cdev.13907>.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying-UNESCO Biblioteca Digital*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>.
- VOLK, A.A., CAMILLERI, J.A., DANE, A.V. y MARINI, Z.A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior*, 38(3), 222-238. <https://doi.org/10.1002/ab.21418>.
- ZHANG, H., HAN, T., MA, S., QU, G., ZHAO, T., DING, X., SUN, L., QIN, Q., CHEN, M. y SUN, Y. (2022). association of child maltreatment and bullying victimization among chinese adolescents: the mediating role of family function, resilience, and anxiety. *journal of affective disorders*, 299, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.11.053>.



